

LA CULTURA ESCOLAR EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: IMPLICACIONES DEL PROFESORADO

Miguel Pérez Ferra y Rocío Quijano López
Universidad de Jaén

Fechas de recepción y aceptación: 15 de octubre de 2010, 20 de noviembre de 2010

Resumen: En este artículo se aborda la realidad de los centros de Educación Secundaria; la importancia de la cultura y de los departamentos didácticos como verdaderos ámbitos en los que emerge esa cultura, y la intervención del profesorado como dinamizador de tales procesos.

Se alude a la relación establecida entre cultura escolar y desarrollo curricular, a la importancia que tiene el pensamiento del profesor en la relación que se produce entre estos dos términos y a los departamentos didácticos, como realidades o plataformas administrativo-culturales en las que se asientan esos procesos. Y se alude también a la importancia y significación del currículum posmoderno en la formación del profesorado.

Palabras clave: centros de Secundaria, departamentos didácticos, cultura profesional, práctica reflexiva, currículum escolar.

Abstract: This article deals with the reality in Spanish secondary education centres, the importance of culture and departments of didactics as real environments where that culture emerges, and the intervention of teachers as promoters of such processes.

It refers to the relationship established between school culture and curriculum development, to the importance that teacher's thoughts have about the relationship produced between the above-mentioned two terms and the departments of didactics, as facts or administrative and cultural platforms where these processes are settled. Besides,



it refers to the importance and meaning of postmodern curriculum in the training of teachers.

Keywords: secondary education centers, departments of didactics, professional culture, reflective practice, school curriculum.

1. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

En el último lustro de la década de los años sesenta se originó, en el ámbito de las Ciencias Sociales y, por consiguiente, en el de las Ciencias Pedagógicas, un período de fuerte cuestionamiento social y académico-científico que propició una situación crítica relativa a la naturaleza de tales ciencias (realidad ontológica), a los modos de proceder en el desarrollo y la indagación sobre el conocimiento (realidad epistemológica), así como a los fines que se desprenden de su aplicación (realidad teleológica). Aquellas nuevas percepciones y cambios experimentados en el acercamiento al estudio de la realidad del ser humano desde diferentes perspectivas disciplinares han repercutido en cómo se elabora actualmente la concepción de la realidad educativa.

El nuevo modo de percibir la educación ha significado el trasunto de las Ciencias Pedagógicas desde la modernidad a la posmodernidad¹, con lo que ha supuesto de liberación para ellas el hecho de disponer de un espacio de conocimiento propio, en el que la racionalidad de las representaciones responde a la simbolización de hechos y acontecimientos como marco adecuado para conocer la realidad de los centros y las aulas, en tanto que la racionalidad de la acción atiende a las respuestas e intervenciones que se dan, según el marco interpretativo que facilita la cultura o culturas del contexto. No somos ajenos a un nuevo modo de concebir el centro educativo y, por consiguiente, a las realidades científicas de tipo curricular, organizativo y formativo que han de facilitar la vida en las aulas. Estamos, pues, ante una tradición hermenéutica, a la que nos hemos referido ya implícitamente, cuyo desarrollo en los centros no ha estado exento de inconvenientes. La intromisión de aquellos que, con el pretexto del vanguardismo, han introducido discursos contaminados y contaminantes, basados en la ambigüedad de las expresiones y la manipulación del lenguaje, ha venido a convertir, como diría Heidegger,

¹ Entre los aspectos señalados como una de las causas que dieron lugar a la posmodernidad se halla la creciente divergencia que se produce en la evolución de la técnica y el pensamiento humanístico, realidad que ha llevado a un creciente desequilibrio que, a su vez, se proyecta en una especie de asimetría en el desarrollo humano, en el cual el aspecto técnico y material se desenvuelve de una manera extraordinaria, mientras el pensamiento no tiene tiempo de tomar fuerza porque ninguna de sus manifestaciones dispone del sosiego necesario para afianzar la intervención humana. Es necesario que la técnica se convierta en un instrumento de apoyo del discurso humanístico, en un proceso de integración holística, donde surja un renovado interés por utilizar la técnica como instrumento al servicio del pensamiento humano. Es esa, y no otra, la orientación que ha de seguir la educación.

“La frondosidad del pensamiento en indigencia del pensamiento, que es un huésped inquietante que se introduce por todas partes en el mundo de hoy” (1981: 46).

Los cambios aludidos también han tenido su repercusión en España en los últimos años; cambios que han orientado el sistema educativo hacia concepciones eminentemente deliberativas, aunque más en la forma que en el fondo. Así lo han puesto de manifiesto leyes como la LOGSE, la LOCE o la LOE, pudiendo decir que hemos cambiado para que todo siga casi igual. Ni el *ropaje* de las leyes mencionadas ha permitido más, ni la diseminación normativa lo ha hecho posible.

De todos modos, las nuevas orientaciones se han dejado sentir en aspectos relativos a la cultura del centro, orientada hacia la autogestión. Esta nueva percepción de la educación, que surge como flujo constante que va del centro al aula y del aula al centro, ha sido impulsada tras constatar el fracaso de los enfoques tecnológicos aplicados a la educación, tanto en su “eficacia, entendida como la relación existente entre objetivos alcanzados y objetivos planificados, como en su eficiencia, entendida como el costo que tal logro provoca en recursos humanos, materiales y funcionales” (Ferrández, 2000: 10).

La nueva realidad educativa sigue demandando autonomía institucional, entendida como la posibilidad que tienen los integrantes del centro educativo de reflexionar sobre su enseñanza, decidir qué hacer y cómo llevarlo a la práctica, y donde el discurso institucional sea lo suficientemente flexible como para garantizar una concepción metaaxiológica que garantice la autogestión del centro, fruto del efecto terminal de un conjunto de decisiones compartidas o, al menos, consensuadas, cuyos protagonistas son los integrantes de la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos.

Esta nueva percepción o modo de entender la realidad de los centros supone asumir la reconstrucción de lo tradicional desde la propia identidad: los profesores necesitan partir de sus referentes, de sus respectivas identidades culturales, de sus creencias..., asumiendo procesos de cambio que son necesarios, pero que se formulan desde la tradición. No es posible innovar sin reconocer como referente la tradición cultural del centro. Esta percepción del cambio para la mejora ofrece a las instituciones educativas la posibilidad de innovar sin incurrir en situaciones traumáticas, sin rupturas, y lo que es más importante, partiendo de la propia identidad.

2. CULTURA ESCOLAR Y DESARROLLO CURRICULAR

Aunque la polisemia que encierra el concepto *cultura* dé pie a prolijas explicaciones, no nos detendremos en ellas, ya que el mismo decurso de la exposición pondrá de manifiesto los derroteros por los que discurre nuestro discurso. Queremos dejar constancia de que el currículum es una construcción cargada de sentido cultural, no solo de la tradición epistemológica que lo impregna, define su estructura y permite su



desarrollo, por la influencia del ámbito axiológico de una sociedad que lo acoge como propio, que le da sentido y facilita la socialización de los estudiantes en los modos de sentir, hacer y pensar en el ámbito de la sociedad en la que viven. Villar Angulo lo ha referido del siguiente modo: “La institución escolar transmite el latido curricular (...) (donde) funden sus conductas personales los profesores en paisajes, donde se exalta el aprendizaje situacional” (2000: 12).

La primera consideración sobre las reflexiones del autor mencionado refleja la sintonía que ha de existir entre el proyecto curricular, que todos los centros deben elaborar para ejercer su facultad de formar, y el soporte organizativo que permite conducir dicho proyecto a tal fin. La segunda proposición del texto alude al compromiso colaborativo del profesorado para actualizar el proyecto curricular y desarrollarlo mediante unos parámetros de flexibilidad, contextualización y colaboración.

La relación entre cultura escolar y cultura profesional está determinada por tres ámbitos disciplinares: organización escolar del centro, formación del profesorado y desarrollo del currículum. Esta relación no es solo sincrónica, ni es de convergencia técnica de elementos, sino que se justifica en la armonía axiológica que emerge del engarce de las tres disciplinas mencionadas, cuya centralidad viene dada por la genealogía cultural del centro. Integrar esos tres ámbitos no resulta difícil en el diseño, pero es más laborioso en la práctica, no solo por las posibles discrepancias que pudiese haber entre el profesorado, sino por las dificultades que comporta, aun siendo necesario, integrar innovación y tradición².

Es evidente que el hecho educativo necesita de cambios continuados, urgidos por la misma dinámica de los procesos que genera, lo cual se traduce en innovaciones, pero, a veces, esos cambios pueden ocasionar cierta resistencia entre el profesorado ante lo inesperado o lo desconocido. Tradición significa paisaje de ideas, costumbres y generación de una cultura común que se trasmite en el espacio generacional de una profesión. Ciertamente, no hay prontuarios ni recetas para abordar las coyunturas que surgen en los centros y que por definición siempre son inéditas, pero sí hay aspectos esenciales que demandan referentes de una tradición profesional compartida; aspectos que constituyen un denominador común para el buen funcionamiento de las instituciones: sentido común, consenso y respeto por lo institucional. El respeto por la tradición no es en modo alguno incompatible con el deseo de innovación, porque los centros educativos

² En contra de lo que una superficial dialéctica podría llevar a suponer, innovación y tradición no son actitudes contrapuestas, en la medida que la libertad humana no es utópica sino tópica y por tanto no se presenta como temporalmente exenta, sino como históricamente encarnada en personas. Por eso no cabe desplegarla por la simple aplicación de un esquema o proyecto abstracto y estereotipado, sino que la responsabilidad recibida requiere enriquecerla de disposiciones operativas.

que no se renovaran darían la sensación de estancamiento, pero la innovación no es posible si no surge de la tradición propia. La paradoja de lo nuevo es que para serlo no puede ser del todo nuevo, sino que necesita de la tradición. La auténtica tradición es capaz de evolucionar de modo homogéneo y renovarse para dar cabida a su propio desarrollo interno y a las cambiantes vicisitudes del entorno social y cultural en el que se halla. Consiguientemente, tradición e innovación constituyen dos aspectos de una misma realidad.

La realidad axiológica que dinamiza a cada centro escolar no es, ni debe ser, una realidad acabada, un núcleo ideológico que se convierte en referente estático, que transforme la educación en ideología, sino que tal referente debe recibir las modificaciones que sean necesarias para conformar la personalidad de los escolares, según conviene a su realidad filogenética y a su individualidad. Por ello, la realidad moral de los centros se debe estructurar a modo de *misiones mutables*, ya que estas sitúan la innovación educativa en el *paisaje organizativo* del centro, cuyas variaciones serán armónicas y vendrán dadas por los cambios que se producen en el escenario socio-cultural de la realidad escolar. Por esa razón, lejos de partir de referentes externos, que generan provisionalidad, desequilibrio y, sobre todo, estandarizaciones que recuerdan tradiciones burocráticas ya periclitadas, optamos por finalidades mutables que facilitan el desarrollo de un debate permanente en el centro, beneficioso para la coherencia moral entre la racionalidad de la representación y la racionalidad de la acción, capaces de facilitar la adecuación de las intenciones educativas a las verdaderas necesidades de los centros, entendidas como la conjugación entre los procesos de humanización y socialización de los alumnos.

Concebidos los fines como *misiones mutables*, situaremos la renovación en el mismo núcleo axiológico de los centros; en el debate entre lo que son y lo que deben ser, como verdadera línea de tensión que facilita la innovación educativa, ordenando las propuestas de los profesores en torno a un diálogo continuado, cuyo contrapunto lo constituye la relación ordenada entre necesidades y posibilidades.

Aproximarse a un centro de Secundaria es conocerlo desde la realidad de su desarrollo histórico, integrado por los acontecimientos que van sucediendo a lo largo del tiempo, las aportaciones del profesorado que ha pasado por el centro y el que aún sigue en él, así como por los cambios de carácter normativo que jalonan la vida de esa institución escolar. La historia de un centro se halla integrada por el conjunto de significados aportados por el profesorado, por las circunstancias político-ideológicas y por los hechos, tanto los relevantes como los cotidianos, acontecidos durante el período de tiempo transcurrido desde su creación hasta el momento de su realidad presente; historia que integra y armoniza la cultura organizativa del centro.

El primer corolario que se plantea en relación con las afirmaciones anteriores hace referencia a la conveniencia de conocer cuál ha sido el curso de dicho tránsito, no solo



para ser consciente de él, sino para conceptualizarlo, institucionalizarlo y compartirlo, si fuese el caso. Rememorar la historia institucional de un centro es también otro de los recursos compartidos por el profesorado para desbrozar diferencias y consolidar adhesiones, no inquebrantables, pero sí fortalecedoras.

En la percepción y consideración de la realidad histórica de cada centro educativo se encuentra el punto de partida de su renovación cultural, entendida como sentimiento compartido de mejora, que parte del compromiso ético del profesor a la hora de abordar la construcción de una nueva realidad, cuyo enriquecimiento lo constituyen las diferentes percepciones de esta.

3. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE SECUNDARIA

Para la construcción de esa nueva realidad es decisivo el pensamiento del profesor, que no es un técnico cuya virtud es reproducir instrucciones dictadas por expertos de la Administración educativa. El profesor, partiendo de su realidad personal y contextual, procesa información, contrasta experiencias, pensamientos y evidencias; ejerce creencias y toma decisiones, todo ello acompasado por las metas y la cultura del centro del que forma parte.

Estos son los elementos que jalonan un camino que se inicia en la cultura profesional compartida por los docentes, continúa mediante la reflexión crítica sobre el análisis de la realidad educativa contextual, percibida desde la perspectiva de la plataforma conceptual cultural a la que se adscribe el profesor, y concluye en la contribución de esta al desarrollo del pensamiento indagador del docente. Tales aspectos son básicos en su formación y en la toma de decisiones. Es un camino que se podría sintetizar con la siguiente frase: De los principios a las aplicaciones prácticas. Consideramos que “el pensamiento de cada profesor/a se encuentra mediado por sus creencias sobre la enseñanza, el ciclo de vida profesional en el que se halla, su apertura a las influencias recíprocas que recibe y aporta a otros profesores, todo ello unido a las acciones formativas y de desarrollo profesional que realiza durante su carrera docente, sin obviar la importancia de la formación sobre la que se inscribe el enriquecimiento de toda su trayectoria profesional” (Pérez Ferra, 2002: 3).

En la consolidación del pensamiento del profesor, desempeña un papel crucial el proceso de desarrollo autodidacta. Sin ser suficiente, resulta absolutamente necesario; hay razones para justificarlo. Por su significación, destacaremos dos de ellas. La primera hace referencia al hecho de que gran parte de las experiencias que permiten al docente robustecer su pensamiento acontecen en el aula o en los pasillos del centro, puesto que es necesario dar respuestas inmediatas a aquellos aspectos que van consolidando su pensamiento. La segunda de las razones se refiere al hecho de que un profesor pasa

a ser considerado experto cuando adquiere un elevado nivel de conocimiento y ha desarrollado las capacidades para el ejercicio de este, lo que se evidencia en los lances diarios que surgen en la vida y en la convivencia en el centro.

Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988: 38) se han referido a esta realidad cuando plantean “la complejidad de la vida en el aula, la ambigüedad frecuente y la polisemia inevitable de las manifestaciones externas del comportamiento, tanto del profesor como del alumno, desde las incertidumbres en las reacciones de los alumnos a las estrategias didácticas y la imperiosa necesidad de actuar en el aula de forma inmediata sin espacio de tiempo para la reflexión racional”.

Los autores mencionados abordan la descripción de algunos indicadores de vital importancia para ahondar en las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje y dar respuesta a estos. La toma de decisiones por parte del profesor está determinada en gran medida por su pensamiento, entendiendo como tal un proceso de construcción mental que comporta su trayectoria de vida, y la toma de decisiones sobre su práctica, todo ello integrado en un proceso dialéctico de asimilación y acomodación, basado en el flujo de intercambios de experiencias con otros colegas. Desde una vertiente didáctica, consideramos que uno de los recursos didácticos más significativos para desarrollar el pensamiento del profesor lo constituye el conocimiento y análisis de casos, entendido como el conocimiento de sucesos específicos bien documentados que habilitan para el ejercicio del asesoramiento sobre sucesos verídicos que facilitan la reflexión del docente sobre estos y la posterior toma de decisiones.

Cuando el profesor afronta cada situación real, lo hace desde un modelo mental acotado a las necesidades de dicha situación. En ese momento se produce una primera fase, denominada *de procesamiento de la información*, en la que se plantea el estudio de las opciones disponibles en función del conocimiento y los recursos de los que dispone el equipo de profesores del que forma parte el docente. En un segundo momento del proceso se aborda la toma de decisiones, que comporta profundizar en las teorías y creencias que precisan el modo en que el profesor aporta sentido a su relación con el mundo que le rodea, en general, y con su práctica docente, en particular. En la medida en que la diversidad de posibilidades y opciones que se ofrecen al docente es más variada, más decisivo es el pensamiento del profesor en la determinación de sus prácticas docentes, así como en el establecimiento de un proceso selectivo en las cuestiones en que demanda asesoramiento, ya que las relaciones que se establecen entre sus atribuciones y las posibilidades de toma de decisiones aumentan en progresión geométrica.

Consideramos que el pensamiento del profesor ha de ser práctico y socializador, ya que se nutre de un conocimiento procedente de la observación de la realidad, que es personal y, por tanto, subjetivo, por lo que está cargado de interpretaciones y simbolismos propios del medio en el que se produce. Es una realidad hecha de experiencias acrisoladas a lo largo



de una vida profesional; de lecturas, de reflexiones compartidas con los compañeros de trabajo. Todo ello inscrito en un escenario que Villar ha representado con las siguientes palabras: “En el lugar donde se desarrolla su vida profesional –institución escolar que se adapta como un organismo dinámico– hace calor y frío, huele a tiza, la sonoridad de los murmullos en inacabables multitudes se sucede de pasillo a pasillo, y allí –en ese trasfondo turbulento– aplica sus capacidades: relacionarse con los colegas del equipo docente, para poner en funcionamiento procesos institucionales...” (1999: 31).

Intentando un ejercicio de concreción sobre lo dicho, si el procedimiento –llamémosle discursivo– para dinamizar los procesos que generan conocimiento en el profesor lo constituye la reflexión crítica sobre su enseñanza, la centralidad conceptual se sitúa en el pensamiento del profesor, definido por la respuesta ante el complejo entramado de sensaciones, de percepciones, en general, que suscitan en el docente una respuesta avalada por su experiencia, por su conocimiento científico, por sus creencias pedagógicas y por aquella intuición que es definida por Stenhouse como “el arte que expresa de manera accesible a los alumnos una forma de comprender la naturaleza de lo que se enseña” (1982: 43). Estos serán los dos pilares del asesoramiento: la reflexión, entendida como procedimiento para ir de las incertidumbres a las certezas, y el pensamiento, para articular y dar centralidad a la reflexión.

La adquisición, el desarrollo y la consolidación de una concepción educativa personal, *pensamiento del profesor*, constituyen un patrimonio que alcanza el docente en el aula, sin obviar la aportación de los *ruidos* generados por otras instancias y agentes que inciden en el proceso educativo. El docente está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre cómo mejorar los eventos que suceden en esa realidad y tomando decisiones al respecto. El profesor con un pensamiento sólido es capaz de gestionar una realidad salpicada de tareas complejas, delimitando aquellos aspectos importantes que hay que analizar, con respecto a aquellos otros que, en realidad, son ruidos externos al proceso. Como ha afirmado Serrano, este tipo de pensamiento se concreta en “la preocupación que tiene (el docente) por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en su mente durante su actividad profesional” (2010: 269). Sin embargo, Domingo Segovia ha ido más lejos, planteando cómo “integrar estrategias y conocimientos significativos y enraizarlos en la realidad de cada escuela, de manera pragmática, sistémica y racional” (2005: 38).

Generar los procesos aludidos supone dinamizar la innovación, entendida como acción capaz de ejercitar y fortalecer el pensamiento del profesor, pero esos procesos innovadores carecen casi siempre de lo fundamental, es decir, de un asesoramiento con la dedicación adecuada y la calidad requerida, aspectos que Marcelo, Mayor y Gallego han glosado del siguiente modo: “El profesorado y los centros que innovan opinan que los apoyos y el asesoramiento que reciben no son suficientes” (2010: 131). Estamos,

pues, ante una dificultad añadida a las muchas ya enumeradas, cuya solución depende exclusivamente de la Administración, pero que a fecha de hoy no tiene visos de resolverse a corto plazo.

Abordar las dificultades que se plantean en el ámbito de la formación del profesor no es óbice para que, a partir de estas, se vaya construyendo un plan de mejora y posibles soluciones basado en que la formación inicial y la permanente se planteen como ámbitos continuados, no solo en el tiempo, sino también y, sobre todo, en la convergencia de criterios formativos. En este sentido, la formación inicial tendría que facilitar la construcción de un conocimiento profesional significativo y riguroso acerca de la realidad escolar, que permita establecer una relación teoría-práctica de los acontecimientos estudiados, a través del estudio de casos, la resolución de problemas y la investigación en la acción, entre otras metodologías. Carroll, Conte y Pan (2000) y Edwards y Protheroe (2003) valoran muy positivamente la relación entre los agentes de formación continuada y el profesorado universitario, que atiende a la formación inicial de los futuros maestros. Consideran que la génesis del pensamiento práctico del futuro profesor ha de atender a planteamientos tanto cognitivos como afectivos que, de algún modo, interaccionen a la hora de tomar decisiones, ya que la ponderación y el análisis de los procesos, en sus diferentes fases, pueden ser útiles para su formación, en tanto que pueden describir las características peculiares del pensamiento práctico de cada docente.

Hemos abordado diversos aspectos que configuran y fortalecen el desarrollo del pensamiento del profesor, aunque no hemos aludido a la colegialidad; sin lugar a dudas, uno de los motores que encauzan y dinamizan la cultura de colaboración y el desarrollo del pensamiento del profesor. De ella depende la integración de voluntades, tan necesaria para abordar cualquier proyecto colegiado, pero, sobre todo, la posibilidad de extraer toda la riqueza de las diferentes perspectivas o planteamientos que tienen los docentes de un mismo centro sobre el proceso educativo. Por ello planteamos el siguiente epígrafe, considerando los departamentos didácticos como núcleos para generar una cultura de colaboración.

4. LOS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS Y SU INCIDENCIA EN LA CULTURA PROFESIONAL

Son numerosas las investigaciones desarrolladas sobre los equipos docentes de las escuelas de Educación Primaria; sin embargo, en Secundaria se ha optado o bien por el centro o bien por el aula, siendo muy escasas las investigaciones llevadas a cabo sobre la naturaleza y significación de los departamentos didácticos o sobre su incidencia en el desarrollo y la consolidación de la cultura profesional de los docentes y, por consiguiente, sobre el desarrollo de su pensamiento profesional.



En los centros de Secundaria, la gestión del currículum es una responsabilidad que compete a los profesores que integran un departamento didáctico. Esa función no es solamente técnica, sino que también responde a una realidad cultural, ligada a la negociación y al consenso entre los docentes integrantes de la unidad departamental; negociación que pasa por la reconstrucción de nuevos significados, cuyos referentes son los nuevos modos de concebir la realidad educativa y aquellos otros que históricamente han prevalecido en la tradición cultural y organizativa de los centros de Secundaria. Por lo tanto, la pertenencia a un departamento didáctico, en la mayoría de los casos, genera identidad profesional y sentido de pertenencia a una comunidad profesional, identificada por el hecho de compartir posiciones determinadas sobre el currículum, la enseñanza, las concepciones sobre el aprendizaje o la evaluación de procesos, aunque no siempre es así, generándose una cultura balcanizada.

Desde este enfoque epistemológico, la cultura de los centros de Secundaria se podría definir por el predominio de los significados simbólicos, los esquemas interpretativos y las pautas de acción cotidiana que comparten los profesores. El centro de Secundaria lo construyen en sus diferentes momentos históricos las personas que trabajan y estudian en él, aunque de un modo especial los profesores, que a través de complejos procesos de interacción y negociación renuevan su identidad. Procesos interactivos que van definiendo la realidad organizativa y desde los cuales se generan creencias, códigos profesionales, roles y patrones de acción, es decir, cultura escolar y profesional. Por lo tanto, cuando hablamos de centros hablamos de construcciones sociales que no pueden ser consideradas al margen de los profesores, de los padres, de los alumnos y del personal auxiliar, ya que son los verdaderos actores que constituyen la organización.

Si entendemos la organización escolar de los centros como una construcción social, los significados, los valores y las creencias de los profesores son aspectos que determinan su funcionamiento. De ahí que los discursos de los profesores y de los equipos directivos de los centros de Secundaria referidos a los departamentos didácticos adquieran tanta importancia en un momento de crisis y reconstrucción de la identidad profesional de los docentes. En resumen, lo que planteamos es que los departamentos didácticos de Secundaria son la consecuencia de las personas que los integran, de sus relaciones profesionales, de los valores, principios y creencias, no siempre homogéneos, sobre los que idean y acomodan las tareas educativas propias de los centros.

La cultura profesional del docente constituye una fuente de identidad y de significado, mientras que las subculturas de las diferentes materias muestran una variedad de tradiciones que inician al profesor en percepciones diferentes sobre las jerarquías existentes entre ellas, sus contenidos, el rol de los profesores y sus creencias pedagógicas, de modo que las diferentes subculturas departamentales disponen de un componente disciplinar que suele ser coherente con la realidad sociohistórica de los

departamentos y de los centros de Secundaria en general. Los departamentos didácticos reproducen la cultura profesional de los centros de Secundaria y desarrollan la cultura departamental. Las disciplinas académicas son además un elemento muy importante para el profesorado, tanto por su formación inicial universitaria, como por su posterior adscripción a una especialidad disciplinar-docente que lo integra en una comunidad disciplinar determinada, con su código profesional correspondiente, y le hace ver la enseñanza, el mundo escolar, las reformas y los cambios de un modo determinado.

Al valorar la perspectiva cultural de la organización de los centros se favorece la consideración de los significados simbólicos, la aproximación a la realidad de los centros desde su interpretación y las vivencias y acciones que comparten los profesores. A todo ello contribuye la cultura de cada profesor, ya que son fuente de identidad y significado; las subculturas de las asignaturas que presentan una variedad de tradiciones disciplinares y contribuyen a la construcción y consolidación del pensamiento del profesor, así como a su orientación pedagógica. “La introducción en un área de conocimiento o en otra subcultura profesional supone entrar en una tradición concreta, con sus propias ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la forma de agrupación y la evaluación” (Hargreaves, 1996: 237-238). Los procesos descritos se inician y desarrollan en el ámbito de los departamentos didácticos, no solo considerados como espacios administrativos, sino de convergencia cultural. La pertenencia activa a la estructura departamental hace que el profesorado adscrito a esta “comparta unos supuestos básicos de partida sobre la naturaleza del aprendizaje, las estrategias docentes que se pueden articular en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los modos de agrupación y evaluación de los alumnos, así como los criterios de valoración de los resultados alcanzados, circunstancias que no son ajenas a las mentalidades más academicistas o prácticas del profesorado ni al estatus de las materias en el centro” (Lorente, 2006: 5). La realidad descrita plantea la posibilidad de considerar un nuevo currículum, tanto por la cultura que lo puede definir como por la naturaleza que adquieren los elementos sustantivos que lo integran.

5. UN CURRÍCULUM POSMODERNO PARA DESARROLLAR LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO

Aquellos planteamientos que han mantenido el discurso de la modernidad, tales como el racionalista, el mecanicista o el positivista, entre otros, han perdido consistencia progresivamente, porque los tres pilares sobre los que se fundamentan – progreso, emancipación e ilustración– han ido perdiendo “legitimidad y merecen ser deconstruidos” (Bolívar, 2008: 205). En contra de ello, el discurso posmoderno merece ser considerado porque abunda en una pluralidad de orientaciones y su aplicación a diferentes situaciones permite diseñar y desarrollar un currículum flexible y comprensivo.



En lugar de considerar el saber como algo universal y objetivo, la posmodernidad plantea el conocimiento como realidad falible, es decir, lo racional es contingente, relacionado con el tiempo, el espacio y el contexto cultural. Pero no hemos de obviar que tanto la didáctica como el currículum tienen una naturaleza de carácter modernista: “en la medida en que surgen con la escolarización y lo que supone de nuevas formas de regulación de las instituciones con los individuos” (Zufiaurre, 2007: 142). El currículum se configura en España como nueva realidad estructural que permite configurar el conocimiento en función de opciones universales. Así lo pone de manifiesto la reforma LOGSE de 1990.

El planteamiento posmoderno se ha vinculado a corrientes como el postestructuralismo, el neopragmatismo o la investigación autobiográfica, con el consiguiente riesgo de caer en un teoricismo justificativo que ha motivado la disyunción entre teoría y práctica, sin reconocer, en ocasiones, que en el ejercicio de la práctica, además de la teoría, también son necesarias otras habilidades para iniciar un largo proceso que se concreta en un conjunto de fases complementarias y subsiguientes que demandan coherencia y justificación.

En las percepciones curriculares posmodernas, los conceptos de *comprensividad* y *diversidad* se encuentran muy relacionados. La *comprensividad* debe tener muy presente el principio de atención a la diversidad, ya que propugna y favorece una atención individualizada a todos y cada uno de los estudiantes, considerando sus capacidades, conocimientos, intereses y procedencia cultural, entre otros aspectos. Del mismo modo, la diversidad no puede dejar de considerar que la comprensividad permite el desarrollo de un currículum estructurado y coherente, que garantiza el desarrollo de las competencias básicas, aunque a diferentes niveles de habilitación.

Es cierto que la irrupción de lo curricular, de modo casi sobrevenido, en la cultura pedagógica española no fue una buena idea; más aún, la ausencia de una referencia histórica relacionó currículum con reforma, hasta el punto de ir reduciéndose la propuesta curricular a una formulación programática tradicional, pero con ropaje terminológico nuevo (de orientación exclusivamente psicologicista). Se podría decir que mediante la LOGSE se había llegado a una propuesta curricular de reforma sin referencia teórica del currículum, generando incertidumbres que dieron lugar a que muchos docentes prefiriesen adscribir sus posturas a la realidad ya conocida. Sin embargo, y todo hay que reconocerlo, la irrupción del currículum favoreció, aunque con un desarrollo muy lento, un nuevo modo de concebir el aprendizaje. Nos remitimos, entre otros ejemplos, a la consideración de la flexibilidad curricular que genera el equilibrio entre comprensión y diversidad.

A modo de síntesis, se podría afirmar que: “La tarea de disipar confusiones y de orientar esfuerzos, que pretenden ser comunes, es y ha de ser larga. El preámbulo de esa ingente tarea debería consistir en advertir que lo importante no es enseñar, lo importante es aprender...” (Pérez Ferra y Pérez Navío, 2008: 376). Sin embargo, el camino que se

ha de recorrer no es fácil; no olvidemos que la Educación Secundaria es hija de una realidad histórica que tiene sus orígenes en la creación decimonónica de los institutos, con notables influencias en su configuración de la *Ratio Studiorum* y su orientación hacia la Universidad; manifestaciones de ello son la preocupación del profesorado por los contenidos académicos por encima de otros aspectos; el dominio de una cultura del examen, confundiendo, en no pocas ocasiones, la evaluación continua con los exámenes frecuentes; la acentuación del carácter propedéutico de la ESO y el Bachillerato, entendidos como preliminares para el acceso a la Universidad; la centralidad del libro de texto, etc. De ahí la importancia del liderazgo de los jefes o jefas de departamento, liderazgo que no debe ser formal, sino pedagógico. Un jefe de departamento debe poseer competencia científica, competencia didáctica, habilidades sociales y comunicativas, capacidad de coordinación y autoridad moral. Estos aspectos pueden ser el punto de partida para que la actividad docente se perciba desde otra mirada.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Realizar un ejercicio de síntesis sobre las reflexiones que han precedido estas líneas resulta un trabajo arduo, no por el hecho en sí de organizar las proposiciones y la estructura conceptual que determina esta colaboración, sino por el problema que supone armonizar lo que debería ser la cultura escolar en los centros de Secundaria y lo que realmente es; el desempeño que debería corresponder a los profesores y el que realmente es. Esa es la cuestión, que siendo lo óptimo lo mejor de lo posible, ubicásemos lo posible algo más allá de lo real, puesto que ello nos permitiría disponer de referentes para la innovación y la consiguiente mejora de los centros de Secundaria. En ese proceso, llamémosle prospectivo, se conjugan genealogías, historias de vida, contextos y realidades personales, que son los elementos que permiten en cierta medida plantear posibilidades de crecimiento.

Un centro es una realidad hecha de multiplicidad de instantes, que surgen en las salas de profesores, en los pasillos, en las aulas... Son momentos que contemplan la transformación de la enseñanza del profesor novel en práctica experta; son momentos que se convierten en testigos mudos de la reflexión del profesor sobre dos componentes básicos de su labor: el conocimiento y la acción; son espectadores de la deliberación y actuación del profesor sobre sus problemas; son momentos que constituyen el marco de la reflexión del profesorado que intenta profundizar en el espacio interior de un estudiante (capacidades) para abordar las situaciones cambiantes que demanda su aprendizaje (innovación), innovación que constituye la antesala de posibles liderazgos ejercidos en torno y en función de equipos aunados por sus respectivas inercias.

Pensamos que el panorama descrito constituye el ir y venir de un centro de Secundaria, cuyo dinamismo está en vivir el futuro, entendido como realidad en constante proceso



de transformación. Sin embargo, no por ello somos menos conscientes de que la nueva percepción organizativa que ha de acoger esa nueva realidad (aunque diseñada) aún no existe en la práctica. El resurgir de tradiciones ya periclitadas en el ámbito organizativo y la incapacidad para iniciar acciones formativas para introducir al profesorado en dinámicas de trabajo cooperativo son la causa de ese *cuello de botella* que se ha generado en el sistema educativo español, cuyo fruto es el desencanto de los docentes. Es evidente que no se trata solamente de diseñar y articular modelos organizativos, sino también –y sobre todo– de preparar a los agentes intervinientes en el proceso educativo: profesores, padres, alumnos y demás representantes sociales, a fin de que puedan desenvolverse adecuadamente en los marcos normativos establecidos. A ello hay que añadir que “los avances de las TIC pueden marcar una época histórica si son capaces de influir y tener impacto en la configuración de las realidades culturales de los centros” (Sevillano, 2009: 3), al constituirse en sociedades que aprenden.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (2008) *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona, Aljibe.
- CARROLL, S. Z. - CONTE, A. E. - PAN, A. C. (2000) “Advice for Student Teachers” en *Professional Educator*, vol. 23, n.º 1: 1-7.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- DOMINGO, J. (2005) “El asesoramiento externo a los centros docentes: modelos y finalidad” en RAMÓN CORTÉS, E. - LORENTE LORENTE, A. - ORTELLS RAMOS, A. I. (coords.) *Encuentros profesionales de la inspección educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón*. Teruel, ADDIDE-ARAGÓN.
- EDWARDS, A. - PROTHEROE, L. (2003) “Learning to See in Classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools?” en *British Educational Research Journal*, vol. 29, 2: 227- 242.
- FERRÁNDEZ, A. (2000) “Las paradojas de la calidad educativa” en PÉREZ FERRA - TORRES GONZÁLEZ, J. A. (eds.) *La calidad en los procesos de enseñanza*. Vilassar de Mar, Oikos-Tau: 3-39.
- HEIDEGGER, M. (1981) *El ser y el tiempo*, 2.ª ed., rev. 5.ª reimpresión. México/Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- LORENTE, A. (2006) “Cultura docente y organización escolar en los institutos de Secundaria” en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2: 1-13 (consulta 13 de octubre de 2010 en <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102ART5b.pdf>>).



- MARCELO, C. - MAYOR, C. - GALLEG0, B. "Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas" en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*: 111-123 (consulta 10 de junio de 2010 en <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART6.pdf>>).
- MEC (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- PÉREZ FERRA, M. (2002) "El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional" en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 6, n.º 1 y 2: 3 (consulta 5 de julio de 2010 en <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56760204.pdf>>).
- PÉREZ, A. I. - GIMENO, J. (1988) "Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en *Infancia y aprendizaje*, n.º 43: 37-63.
- PÉREZ., M - PÉREZ, E. (2008) "Innovación curricular y nuevos tecnologías en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior", en SEVILLANO GARCÍA, M. L. *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid, McGraw-Hill: 367-392.
- SERRANO, R. C. (2010) "Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior", en *Revista de Educación*, 352, mayo-agosto: 267-287.
- SEVILLANO, M. L. (2009) "Recuperation and Treatment of Educational Contents in Television", en *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLVI, 1: 3-20.
- STENHOUSE, L. (1982) "El profesor como tema de investigación y desarrollo", en *Revista de Educación*, 277: 43-53.
- VILLAR ANGULO, L. M. (2000) "En busca del ADN de una escuela que aprende como organización", en *Actas del III Congreso sobre Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- VILLAR, L. M. (1999) *Construcción y análisis de procesos de enseñanza: Teoría y práctica*. Oikos-Tau, Vilassar de Mar.
- ZUFIAURRE, B. (2007) "Education and schooling: from modernity to postmodernity", en *Pedagogy, Culture and Society*, 15 (2): 139-151.



